

## 「ユーモア的構造」に着目した教材分析の試み(2)

青 砥 弘 幸

### 〔抄 録〕

本研究では、まず「ユーモア」による「絶対的価値の相対化」のメカニズムについての再検討を行った。次に、その知見と小学校で実施した調査をもとに、教科書教材『あめ玉（光村図書 5年）』における「絶対的価値の相対化」の具体について検討し、その指導における目標、方法についての提案を行った。

本研究において試験した「絶対的価値の相対化」という観点に主眼を置いた教材分析の視点・方向性については、他の教材の分析への適用の可能性も感じさせるものであり大きな意味があると考ええる。また今後、「絶対的価値の相対化」という観点から、国語科としてより有意義・効果的な教材とは何かについて検討していくうえでも、その視点・方向性は意味があると考ええる。

キーワード：ユーモア，笑い，国語科教育，文学教育

### 0. 本研究の位置づけと目的

筆者はこれまで「ユーモア的構造テキスト」（喜劇的テキスト）の国語科教材としての可能性について研究を進めてきた。青砥（2011）では、近年のユーモア学において「ユーモア的構造」<sup>1</sup>の中核的な特性とされる「主体の「認知的なズレ」の知覚を契機とする」という点に注目し考察を進めることで、以下の4点を「ユーモア的構造テキスト」の国語科教材としての可能性を検討するための重要な観点として措定するに至った。

#### （Ⅰ）解釈過程の意識化

「ユーモア的構造テキスト」の解釈は、「認知的なズレ」を知覚しそれを受容・解決する、という過程を経るため、必然的に読み手によって多様な解釈方略やスタイルが試行される。これにより日常、テキストを解釈する際には意識化されにくい「自身の読みの方略の駆動」についてのメタ化が促されやすい。あるいは解釈へのメタ的な介入も活性化される。

#### （Ⅱ）推論解釈の活性化

一貫性のある解釈を形成するため、それぞれのテキスト情報について、より柔軟、多面的な推論解釈が行われる。テキストの情報同士の「隠れたつながり」を発見するために、それぞれの情報についての多用な解釈、意味・価値づけの可能性が検討される。能動的な推論解釈が促進される。

### (Ⅲ) テキスト世界への没入体験

日常世界に基づく常識的な思考パターンや価値体系では結びつかない対象・事象の間に「想像力」によって「つながり」を創造する、現実の世界観の呪縛に囚われず、虚構的な作品世界に自己を「没入」し(文学世界を体験する)、それを楽しむことを促す。

### (Ⅳ) 絶対的価値の相対化

テキスト解釈の前提となった、自身が内在する価値観・固定的な観念・日常的な常識等が相対化され、それらへの批評・批判することを可能にすること。

これを踏まえ、青砥(2015)では、特に(Ⅰ)(Ⅱ)の観点に基づき、実際の教科書教材として採択されている「ユーモア的構造テキスト」、『あめ玉(新美南吉)』(東京書籍5年)の教材分析を行なった。その結果、本作品は、①読み手を誤った文脈へとミスリードするような「しかけ」(視点の設定、語り手の語りの選択性など)を内在するものであること②解釈の前提となる「仮設の文脈」の強制的な変更によって、同一部分の解釈、価値・意味づけが大きく変化するという特殊性をもつことなどが明らかとなった。このような特殊性を活かした授業を展開することが可能であるという点が「ユーモア的構造テキスト」である『あめ玉』の国語科教材としての可能性の一側面であると言えるだろう。

一方で、同考察の中では(Ⅲ)、(Ⅳ)の観点からは十分に考察を行うことができなかった。しかし「ユーモア的構造テキスト」の国語科教材としての可能性を検討していく上で、特に(Ⅳ)に関する議論は必要不可欠であると考ええる。それは、(Ⅰ)(Ⅱ)(Ⅲ)の議論は読み手に「認知的なズレ」の知覚をもたらしようなテキスト(教材)であれば「ユーモア的構造テキスト」に限らず適応することが可能であるが、(Ⅳ)の議論は、「ユーモア」や「笑い」という現象のもつ特殊性と特に深く関連しており(詳しくは後述)、「ユーモア的構造テキスト」の国語科教材としての可能性を検討していく上で、極めて重要な議論となると考えられるからである。

以上を踏まえ、本研究の目的を以下の3点とする。

- 1) 「ユーモア」による「絶対的価値の相対化」のメカニズムについて再検討すること
- 2) 1の知見を『あめ玉』に適応し分析し、その具体について検討すること
- 3) 1、2の知見を踏まえ、『あめ玉』を教材とした国語科授業における目標・方法について提案を行うこと

## 1. 「ユーモア的構造テキスト」と「絶対的価値の相対化」

「ユーモア的構造テキスト」の国語科教材としての可能性について「ユーモア・笑いによる絶対的価値の相対化」という観点から考察を進める論考は極めて少ない。しかし、このテーマに関して重要な視座をもたらし先行研究として丹藤(1989, 1992)がある。

丹藤(1992)は「〈笑い〉はあらゆる絶対的な権力・普遍の真理。ゆるぎない信念から日

常的な因果律にいたるまで、既存の価値を解体し、あらたなる未知や可能性へと道を開くのである」<sup>2</sup>とし、「文学の〈笑い〉は絶対的価値に対する間接的な抵抗や批評の方法であることによって、世界認識の本質的な方法として独自の位置を占めている。したがって、既存の価値観・固定的な観念・日常的な常識等に対して、自由に批評。批判する」<sup>3</sup>という「新たな世界認識の方法」となりうるという点に「ユーモア的構造テキスト」の国語科教材としての可能性を指摘する。さらに同論考では、『河童（芥川龍之介）』を教材として行われた授業後の感想などを分析することで、その可能性を実証的に示すに至っている<sup>4</sup>。

本章では、このような「ユーモア・笑いによる絶対的価値の相対化」のメカニズムについて、ユーモア学の知見から改めて検討する。

神経情報システム論の立場から、この「ユーモア（笑い）による絶対的な価値の相対化」について緻密に検討する論考として木村（1983）が挙げられる。木村は「ユーモア・笑いによる絶対的価値の相対化」という現象を、笑いの「世界観的機能」によるものであるとし、次のように説明をしている。

《笑い》はある特定の図式系だけをリアルに体験させるような固定的な回路構成を、まさに一笑のうちに打破することによって、たまたまりアルなものとして構成された一つの世界を唯一不変の《現実》として疑わない《物象化された精神》に回復不可能な生理的打撃をあたえ、硬直した世界構成を根底から転覆、相対化すると同時に、カセクス負荷回路の自在性を高めることによって人間精神を自明の呪縛から解放し、より自由でしなやかな世界構成への生理学的条件を準備するのだ<sup>5</sup>

我々は、なんらかの対象（モノやコト）を認識し、意味・価値づける際に、自身がこれまでの経験や学習によって獲得してきた「図式（スキーマ）」を選択的に駆動し、その認識の下敷きとする。ここでいう「図式」とは「こうすればこうなる」や「これはこのようなもの」といったパターン化されたものの見方（世界観）や考え方のことである。このような「図式」は、我々が情報を効率的に処理し、適応していくための非常に重要な役割を担っている。しかし同時に、その働きは、対象に対する見方や考え方を特定の方法に固定化してしまうことにもつながる。このような固定化は常識・先入観・固定観念などと呼ばれるものを生み出すこととなる。

「ユーモア」の生起のための必要条件とされる「認知的なズレ」とは、現前の対象に対して主体が無自覚・無批判に適応しようとする「図式」（に基づく予期）と、後続情報との違和の知覚に他ならない。この意味において「認知的なズレ」は、主体を呪縛する常識・先入観・固定観念、つまり「絶対的価値」を相対化し、それに対する自由な批評・批判を可能にする契機となりうるとされるのである。

ただし、その程度はさまざまであるが、我々が日常の中で「認知的なズレ」を知覚するこ

とは珍しいことではない。「ユーモア」だけでなく「おどろき」「とまどい」「恐怖」「感動」「喜び」など多くの心的現象の生起には「認知的なズレ」が関連している。しかし、それらの全てが常に「絶対的価値の相対化」を強く引き起こしているとは考えにくい。

では、なぜ「ユーモア」の生起を伴うような種の「認知的なズレ」は、「絶対的価値の相対化」の契機としての有効性が高いと考えられるのであろうか。

そこには「ユーモア」や「笑い」という現象が持つ「価値低下（価値無化）」という性質が大きく関わっていると考えられる。古くはカント(1790)が「笑いは、緊張した予期がまったくの無へと突如転移することから生じる情緒である」<sup>6</sup>と述べているように、「ユーモア」や「笑い」に関する多くの言説が、「認知的なズレ」が「ユーモア的構造」として機能するためには、それが何らかの「価値低下（価値無化）」を伴うものであることが必要であると指摘する。ここでいう「価値低下」とは「その対象が持ちうるであろうと予期された意味の（主体にとっての）重要性や価値性」と「実際にその対象から実際に得られた意味の（主体にとっての）重要性や価値性」<sup>7</sup>の間に大きな落差が瞬間に生じること（後者が低い）である。この「価値低下」によって、その対象に対して感じていたリアリティや、認識の前提とした「図式」に感じていた真実性や権威性は一時的に低下・無化される。なぜならば、それらを一度留保しなければ対象に対して感じた違和を解決（受容）することができないからである。

このように、自身が自明のこととして内在してきた「図式」、パターン化されたものの見方（世界観）や考え方に対するリアリティが一時的に低下・無化される状態こそ「絶対的価値の相対化」が起こりうる環境として有効であり、多くの言説が「ユーモア」の「絶対的価値の相対化」の契機としての可能性を主張する根拠となっている。

さらに木村（1983）は「《笑い》によって脱離したカセクシス回路は、おそらく自動的に復元されるのであるが、ここで一旦不可脱離を経験した回路は以前よりも脱離しやすくなると仮定することは自然である」<sup>8</sup>としている。つまり「ユーモア」によって、これまで自明のこととしてきた見方や考え方を「ずらされる」経験は、以降、主体がその対象に対して向ける見方や考え方を多様化するとともに、その選択の自由度を高めることにもつながる。この点も「絶対的価値の相対化」と大きく関わっているといえるだろう。

ここまですと「ユーモア的構造テキスト」が「絶対的価値の相対化」（より柔軟でしなやかな世界認識の方法の獲得）する契機となりうるのは以下の2つの理由である。

- 1) 自身がこれまで無批判に自明のこととしてきた（絶対的であった）「図式」、つまりパターン化されたものの見方（世界観）に対する真実性や権威性が一時的に留保されるという状況が、それらに対する相対化を可能とするから。
- 2) 一度相対化が経験されることにより、以降、主体がその対象について駆動する「図式」の多様性やその選択の自由度が高くなるから。

この2点を実際の「ユーモア的構造テキスト」に適用すると次のような具体となる<sup>9</sup>。

立会演説で一人の候補者が拳を挙げながら熱弁をふるっている。

— 議員たちはゼネコンや航空業界や製薬会社との腐れ縁を断ち切ろうとせず、あいかわらず賄賂を受け取りつづけている。その額たるやおどろくべきものだ！

すると一人の聴衆が叫んだ。

— いいぞ！ そういう腐りきった体質にメスを入れろ！

— そんなこと、だれがいました？ わたしの願いは、当選してわたしもまたその恩恵に浴したいということなんです！

#### (解釈の前提とされうる代表的な「図式」)

「政治家」に関する「図式」：政治家（を目指す者）は皆が幸福に生活できる社会を作りたいという思いをもっているだろう。

#### (起こりうる価値の相対化の具体)

- 1) 「政治家（を目指す者）は皆が幸福に生活できる社会を作りたいという思いをもっているものだろう」という「政治家」についての「図式」に対する真実性や権威性が一時的に留保され、その相対化が促される。
- 2) 以降、「政治家」という対象に向けられる「図式」の多様性やその選択の自由度が増す。つまり、無批判に選択した「政治家（を目指す者）は皆が幸福に生活できる社会を作りたいという思いをもっているものである」という「図式」のみでなく、「政治家は自身の幸せだけを考えているものである」などの別の「図式」の適用が以降、容易になること。

しかし、ここで厳密に確認しておかなければならないのは「ユーモア」によって、相対化され、批評・批判的なまなざしが向けられるのは、対象そのものではなく自身がその解釈のために前提としようとした「図式」（パターン化されたものの見方（世界観）や考え方）である。

「ユーモア的構造テキスト」を教材とし、それがもたらしうる「絶対的価値の相対化」を活かした授業を構想・展開していくためには、そのテキストにおいてもたらされうる「絶対的価値の相対化」の内実を適切に把握することが必要であろう。そしてそのためには、その「ユーモア的構造テキスト」の内容やテーマそのもののだけでなく、学習者がその一次的な解釈の際にどのような「図式」を前提・重視しようとしたのかという点が重要になってくる。なぜならば、そのテキストとの出会いによって相対化されうるのは、学習者が解釈の前提として無意識に駆動した「図式」（結果として裏切られた「図式」）であるからである。

## 2. 『あめ玉』における「絶対的価値の相対化」の実際

では『あめ玉』においてもたらされうる「絶対的価値の相対化」の具体とはどのようなものなのであろうか。ここまでの考察を踏まえた分析を行う。また、本アプローチは国語科教材としての「ユーモア的構造テキスト」における「絶対的価値の相対化」という観点からの教材分析の試験としても意味がある。

先にも述べたように、その教材がもたらしうる「絶対的価値の相対化」の内実をとらえるためには、学習者がその一次的な解釈のためにどのような「図式」を前提・重視したのかをとらえる必要がある。そこで本章では、『あめ玉』の一次的な解釈の際に学習者がどのような「図式」を前提・重視しようとするのかについての調査を行う。ただし、児童が、自身が前提とした「図式」についてメタ化し言語化することは困難であると考え、今回は「その後の展開をどう予想するか」を手がかりに、それぞれの学習者が前提・重視している「図式」について推察する試みを採用した。

調査の概要は以下のとおりである。

**【対象】** O県S市の小学校3校の小学4年生43名（以前に読んだことがあると答えた子11名、無回答1名を含む）。対象校が採用する教科書が東京書籍のものであったため『あめ玉』が教科書に採択されている5年生ではなく、4年生を対象とした。

**【方法】** 質問紙を含む冊子を作成し、担任教諭にその趣旨についての説明・依頼を行い、担任教諭が実施した。筆者の立会はない。時間は30分程度。

**【内容】** 本文（巻末資料）のL43までを黙読させ「この後この話はどのように続くと思いますか」「なぜそのように考えましたか」2つの質問に記述式の回答を求めた<sup>10</sup>。

表1は、子どもたちの回答を分析し、内容に基づいて類型化を試みた結果である。今回は特に複数の子どもの回答が含まれる項目を中心に分析を行う。なお「以前に読んだことがある」と答えた児童の回答はあらかじめ分析の対象から外している。（ ）内は人数と有効回答数に占める割合である。

表1 子どもたちの予想とその理由

	予想（回答を類型化したもの）	理由（代表的なもの）
A	さむらいが刀で切りつける。切りつけようとする。（9名、29%）	さむらいが刀を抜いたから こわそうなさむらいだから
	さむらいが子どもを強く叱る（3名、10%）	こどもがお母さんの言うことを聞かなかったから

B	さむらいが刀であめを2つに切って、けんかを治める (7名、23%)	さむらいはこわそうに見えて実は怖くないと思うから。 刀で切ってしまうと悲しい話になってしまうから
	さむらいが自分のあめを子どもにやることでけんかを治める (5名、16%)	さむらいは小さな子をかわいそうだと思ったはずだから
		意地悪そうな人でもここはやさしいかもしれないから ドラマなどでよくそのような話があるから。 その方がお話がまとまりそうだったから
	さむらいが向こう岸であめを買ってやる(と言う)ことでけんかを治める (2名、6%)	さむらいは親切にしてあげたいと思ったと思うから

これを見ると児童の展開予想は「親子を切りつける」「子どもたちを強く怒る」など、さむらいが攻撃的な行動をとると予想した A 群と、「あめを2つに切ってやる」や「自分のあめ玉を一つやる」など、さむらいが子どもたちに対して支援的な行動をとると予想した B 群とに大別される。

A 群 (39%) では、そのように予想した理由として「さむらいが刀を抜いたから」「こわそうなさむらいだから」などが挙げられる。ここから A 群の児童たちは次のような「図式」を前提・重視して一次的な解釈を進めている可能性が高いと推察される。

- ・刀は人を切るものだろう、刀を抜いた後は切りつけるだろうなど「刀」や「刀を抜くという行為」に関する「図式」
- ・さむらいは刀で人を切るものだろうなど「さむらい」に関する「図式」
- ・強そうな外見の人は内面も粗暴だろうなど「外見と内面の相関関係」に関する「図式」

一方で、B 群 (45%) では、そのように予想した理由として「さむらいは小さな子をかわいそうだと思ったはずだから」「その方がお話がまとまりそうだったから」などが挙げられる。ここから B 群の児童たちは次のような「図式」を前提・重視して、一次的な解釈を進めていることが推察される。

- ・大人は子どもにやさしくするだろうなど、「大人の子どもの関わりかた」に関する「図式」
- ・このような書かれ方をした (子ども向けに書かれた) 作品は、悲劇的な展開にはなりにくいだろうなど、「子供向けの物語 (児童文学)」に関する「図式」 (ある種の物語スキーマ)

もちろん本調査だけで、解釈に影響を与えた「図式」のすべてを把握できるわけではなく、また現実問題として全てを把握することは不可能である。しかしこの調査において子どもたちの予想と理由から推察しうるもののみを見ても、同じ学齢の児童が同じテキストを解釈する場合であっても、その一時的な解釈において前提・重視される「図式」の選択 (ある種の

読みの方略)はさまざまに異なるものであることがわかる<sup>11)</sup>。

本調査の結果を踏まえ、『あめ玉』における「絶対的価値の相対化」の具体について考えていく。1でみたように、「ユーモア」による「絶対的価値の相対化」は、解釈の過程において生じる「認知的なズレ」の知覚を契機とするものであった。この「認知的なズレ」とは、自身はその解釈のために選択駆動する「図式」やそれに基づく予想を逸脱するような後続情報との出会いによって生じるものである。

その点を踏まえると、本教材において特に強い「認知的なズレ」を知覚し「絶対的価値の相対化」がもたらされやすいのはA群に属する子どもたち(39%)である。一方で、B群に属する子どもたち(45%)には、「認知的なズレ」は起こらない、もしくは起こったとしてもその程度は弱いと考えられる。また、A群の子どもたちに相対化され、批評・批判的なまなざしが向けられうる「図式」としては、「刀」や「刀を抜くという行為」に関する「図式」、さむらい」に関する「図式」「外見と内面の相関関係」に関する「図式」などが想定される(国語科教育として、これらの「図式」を相対化することの価値や必要性については別に検討が必要であるが)。

つまり『あめ玉』という教材を(小学校4年生に対して)用いた場合、「認知的なズレ」の知覚によって「刀」や「刀を抜くという行為」、「外見と内面の相関関係」などに対する「図式」を相対化し、それらに対して批評的、批判的なまなざしを向けうる状況に立つ学習者と、前提・重視する「図式」に基づく予想の範囲でテキストが展開されることで、大きな「認知的なズレ」が知覚されることのない学習者が、どちらも一定数混在するという状況が想定されるのである。この状況が授業にどのような可能性をもたらすのか、この状況を授業にどのように生かしていくのかを検討することが、本教材としての可能性を高めることに繋がるだろう。

このように、その「ユーモア的構造テキスト」との出会いが、どの程度の学習者に「認知的なズレ」を知覚させるのか、それによりどのような「図式」が相対化され、批評的、批判的なまなざしが向けられうるのか(そしてそれに教育的意義があるのか)という視点から検討されることが「絶対的価値の相対化」という観点からの教材分析では肝要であると言えるだろう。

### 3. 『あめ玉』を教材とした授業への提案

では、ここまでの考察を適用することで『あめ玉』を教材とした国語科授業の目標・方法に関してどのような提案が可能であろうか。

難波他(2007)は文学教育の可能性について次のように述べる。

わたしは、文学作品を教材とした授業の「価値領域」の目標として「文学体験」を考え



ています。私は高学年段階でねらう文学体験としておいている「典型化」体験の中核に、「人物の『転換』を体験し、自分自身の『転換』の可能性を感じる」というのをおきたいと考えています。

先ほども述べたように、人間は自分の価値観をなかなか変えられるものではありません。しかし、よりよく生きるためにはしっかりした価値観をもつだけでなく、その価値観を柔軟に転換できる可能性をもつこともめざしたいと私は考えます。そうでなければ、価値観の異なる人々とどう共生していくことは不可能でしょう。文学作品は、そのような子供たちの「価値観の転換の可能性」を体験させてくれるツールでもあるのです<sup>12</sup>。

難波らも指摘するように、「自身の価値観を転換する力」を育てることを文学教育の一つの目的としてとらえるならば、ここまで見たように「絶対的価値の相対化」をその可能性として秘める「ユーモア的構造テキスト」が、文学教育の教材として極めて重要な意味をもつものであることは間違いない（ただし難波は、「文学体験」によって、登場人物に起こった「転換」に立ち会うことをその前提としており、「ユーモア的構造テキスト」による「絶対的価値の相対化」のメカニズムとは異なる部分もある）。

難波らは「自分自身の『転換』の可能性」に至る過程として、4つの「文学体験」を位置づけている（以下、筆者が難波（2007）を整理したもの）。

参加：「語りの世界」に没入すること

同化：「作品世界」に入り込み、登場人物の心情を追体験すること（低学年で重視）

対象化：登場人物の行動や思考を価値づけること（中学年で重視）

典型化：「文学体験」が現実の行動や思考感情に影響を与えること（高学年で重視）

本章では、難波らの指摘するこの4つの「文学体験」の概念を援用しつつ「絶対的価値の相対化」という観点を意識した『あめ玉』を教材とした授業の在り方について、低・中・高学年それぞれの場合について提案を行う。

低学年で用いる場合、「参加・同化」を重視するような指導が効果的であると考え。2で見たA群のような読み（さむらいが攻撃的な行動をとるという予想を伴う読み）をする学習者の割合がさらに多くなると想定される本段階であれば、作品世界に没入する体験すること、母親に同化的に作品世界を経験する（青砥（2015）で明らかにしたように、本作品には「視点の設定」など母親への同化を促す「しかけ」が数多く仕込まれている。）ことによって「絶対的価値の相対化」が十分に起こりうると考えるからである。つまり、本段階においては物語を楽しみながらよむということが効果的であろう。

中学年で用いる場合は「対象化」を重視するような指導が効果的である。今回実施した調

査結果を見ても、本発達段階になると2で見たB群のような読み（さむらいが支援的な行動をする予期を伴う読み）をする学習者も一定数出現してくる。「参加・同化」の読みだけに終始するだけでは、それらの学習者に「絶対的価値の相対化」という観点からの学びを期待することはできない。そこで1つの方法として、作中において「母親」に起こったであろう「認知的なズレ」を意味づけさせる（対象化）という方法が構想される。「さむらいを怖い人と決めつけていた「母親」のものの見方や考え方どう思うか」「このさむらいの行為を受けて母親の中でどのような変化が生じたと考えるか」「その母親の変化についてどのように考えるか」などの発問を中心に授業を展開していくことが効果的であろう。

高学年で用いる場合は「典型化」まで求めるような指導が必要であると考ええる。「参加」「同化」「対象化」の経験を踏まえて、自己を見つめなおすような活動を取り入れたい。例えば、作中において母親は「外見と内面の関関係」に関する「図式」に囚われていたが、自分にも似たような経験はないかについて考えさせたり、自身に内在する固定的な見方や考え方(図式)に思いをはせるような活動を取りいれたりすることが考えられる。本教材を1つのきっかけとすることで、自身が内在する「絶対的価値」の相対化や、それに対する批評・批判的なまなざしをむけさせるような展開を仕組んでいくことも、「ユーモア的構造テキスト」を教材として「新たな世界認識の方法」の獲得を目指す上では有効であろう。

#### 4. おわりに

本稿では、「ユーモア」による「絶対的価値の相対化」のメカニズムについて再検討し、『あめ玉』における「絶対的価値の相対化」の具体について考えた。またそれらの知見に基づいて指導における目標、方法に関する提案を行うにいたった。

途中にも述べたように、「ユーモア的構造テキスト」としての『あめ玉』によって、もたらされうる「図式（ものの見方や考え方）の相対化」の個々の教育的価値についてはさらに検討が必要である（「絶対的価値の相対化」という観点を重視した授業を展開するうえで『あめ玉』という教材が適切か否かという問題でもある）。しかし、今回、「絶対的価値の相対化」という観点を中心に考察を進めたことによって見えてきた「ユーモア的構造テキスト」の教材分析の視点・方向性は、他の教材へも適用が可能であり有意義であったと考える。また「価値の相対化」という観点を重視した授業のためにより効果的な教材とは何かについて検討するうえでもその視点・方向性は有効であろう。今後の課題としては、今回得られた知見を基に、どのような「ユーモア的構造テキスト」が国語科教材として取り入れられるべきなのかなどについて検討していきたい。

## 【注】

- 1 本研究では、読み手に「ユーモア（おかしみ）」の知覚を促すような構造（しかけ）を「ユーモア的構造」、またそのような構造を内在するテキストを「ユーモア的構造テキスト」と呼んでいる。もちろん何によって「ユーモア」を知覚するかには主体の個人差がある。その意味では「ある部分（全体）がある人に「ユーモア的構造」として機能する」と表現する方が適切であろう。
- 2 丹藤（1992）p.32
- 3 丹藤（1992）p.33
- 4 丹藤（1992）では「人間の世界が普通で、河童の住んでいる世界が普通ではないと勝手に断定してはいけないんじゃないかと思いました（p.35）」、「第二十三号が正常でほかの人たちが異常なのかもしれない（p.35）」などの生徒の授業後の感想を紹介し、これらを「〈笑い〉を通して、読者たちは日常の固定的・絶対的価値に対して疑問を抱き、相対化する視点を確保しつつあると言えよう（p.36）」と分析している。
- 5 木村（1983）p.74
- 6 カント（1790）p.301
- 7 得られるであろう情報を受け入れるための心構えの強度ともいえる。木村（1983）では、「体験される心理的強度（p.37）」「心的リアリティの強さ（p.37）」と表現される。このような、笑いの「価値低下」という性質を象徴的に表すものが、よく言われる「緊張と緩和」という発想であろう。
- 8 木村（1983）p.74
- 9 野内（2004）p.388 より
- 10 実際はこれ以外にも複数の項目について回答を求めているが本稿ではこの2つの質問のみを取り上げる。
- 11 本研究の内容とは直接関連しないが、同様の調査を大学生（57名）にも実施したところ、A群に属する予想を回答したものは、わずか4名（7%）であった。なお、その内容も「さむらいが怒ってあめを食べてしまう」「さむらいが子どもたちに怒る」などであり、「刀で切りつける」と予想するものはいなかった。そしてB群に属する予想を回答したものが53名（93%）であった。その理由に関しては、物語としてのパターンに言及するものが多く、物語展開に関する「図式」（ある種の物語スキーマ）を重視し、トップダウン的な解釈をする傾向にあることが分かった。この発達段階による「図式」選択の差異は、「読み」の発達を考えていくうえでも重要な手がかりとなる点であるだろう。
- 12 難波他（2007）p.23

## 【主要参考文献】

- ・青砥弘幸（2011）「ユーモア的構造テキストの国語科教材としての可能性」『国語科教育』第70集 pp.12-19
- ・青砥弘幸（2015）「「ユーモア的構造」に着目した文学教材分析の試み（1）」『教育学部論集』第26号 pp.15-28
- ・I・カント（1790）『判断力批判』（篠田英雄訳）上巻 岩波文庫
- ・木村洋二（1983）『笑いの社会学』世界思想社
- ・丹藤博文（1992）「認識方法としての〈笑い〉—その目的論・方法論と文学の授業」『文学と教育』Vol.23 pp.30-37
- ・野内良三（2004）『ジョーク・ユーモア・エスプリ大辞典』国書刊行会
- ・難波博孝・三原市立三原小学校（2007）『PISA型読解力にも対応できる文学体験と対話による国語科授業づくり』明治図書

「ユーモア的構造」に着目した教材分析の試み(2) (青砥弘幸)

- 森下伸也 (1996) 『ユーモアの社会学』 世界思想社
- ユーモア・サイエンス学会編 (2010) 「笑いの科学」 Vol.2
- 木村洋二編 (2010) 『笑いを科学する ユーモア・サイエンスへの招待』 新曜社
- 北和丈 (2009) 「ユーモアの言語」 斎藤兆史編 『言語と文学 10』 朝倉書店 所収

(あおとひろゆき 教育学科)

2015 年 10 月 31 日受理

あめ玉

新美 南吉

1  
2  
3  
4 春<sup>はる</sup>のあたたかい日のこと、わたし舟<sup>ふね</sup>に二人の小さな子どもをつれた女の旅人<sup>たちりやうじん</sup>が  
5 のりました。  
6 舟<sup>ふね</sup>が出ようとするど、  
7 「おうい、ちょっと待<sup>まち</sup>ってくれ。」  
8 と、土手<sup>どて</sup>の向<sup>む</sup>こうから手をふりながら、さむらいが一人走<sup>はし</sup>ってきて、舟<sup>ふね</sup>に飛<sup>と</sup>びこ  
9 みました。  
10 舟<sup>ふね</sup>はでました。  
11 さむらいは舟<sup>ふね</sup>の真<sup>ま</sup>ん中<sup>なか</sup>にどっかりすわっていました。ぽかぽかあたたかいの  
12 で、そのうちにいねむりを始めました。  
13 黒いひげを生<sup>は</sup>やして強<sup>つよ</sup>そうなさむらいが、こつくりこつくりするので、子ども  
14 たちはおかしくて、ふふふと笑<sup>わら</sup>いました。  
15 お母さんは口<sup>くち</sup>に指<sup>ゆび</sup>を当てて、  
16 「だまっておいで。」  
17 と言<sup>い</sup>いました。さむらいがおこつては大<sup>だい</sup>変<sup>へん</sup>だからです。  
18 子どもたちはだまりました。  
19 しばらくすると、一人の子どもが、  
20 「母ちゃん、あめ玉ちようだい。」  
21 と、手を差<sup>さ</sup>し出<sup>で</sup>しました。  
22 すると、もう一人の子どもも、  
23 「母ちゃん、あたしにも。」  
24 と言<sup>い</sup>いました。  
25 お母さんは、ふところから紙<sup>かみ</sup>のふくろを取り出<sup>で</sup>しました。ところが、あめ玉は、  
26 もう一つしかありませんでした。  
27 「あたしにちようだい。」  
28 「あたしにちようだい。」  
29 二人の子どもは、両<sup>りやう</sup>方<sup>ほう</sup>からせがみました。あめ玉は一つしかないので、お母さん  
30 は困<sup>こま</sup>ってしまいました。  
31 「いい子たちだから、待<sup>まち</sup>っておいで。向<sup>む</sup>こうへ着<sup>つ</sup>いたら、買<sup>か</sup>ってあげるからね。」  
32 と言<sup>い</sup>って聞<sup>き</sup>かせても、子どもたちは、  
33 「ちようだいよう、ちようだいよう。」  
34 と、だだをこねました。

35 いねむりをしていたはずのさむらいはぽつちり田を開けて、子どもたちがせが  
36 むのを見ていました。  
37 お母さんはおどろきました。いねむりをじやまされたので、このおさむらいは  
38 おこっているにちがいない、と思いました。  
39 「おとなしくしておいで。」  
40 と、お母さんは子どもをなだめました。  
41 けれど、子どもたちは聞きませんでした。  
42 すると、さむらいがすらりと刀<sup>かたな</sup>をぬいて、お母さんと子どもたちの前にやっ  
43 きました。  
44 お母さんは真<sup>ま</sup>っ青<sup>あお</sup>になって、子どもたちをかばいました。いねむりのじやまを  
45 した子どもたちを、さむらいが切ってしまうと思ったのです。  
46 「あめ玉を出せ。」  
47 と、さむらいは言いました。  
48 お母さんは、おそろおそろあめ玉を差<sup>さ</sup>し出しました。  
49 さむらいはそれ舟<sup>ふね</sup>のへりにのせ、刀<sup>かたな</sup>でぽちんと二つにわりました。  
50 そして、  
51 「そうれ。」  
52 と、二人の子どもに分<sup>わ</sup>けてやりました。  
53 それから、またもとの所<sup>ところ</sup>に帰<sup>かえ</sup>って、こつくりこつくりねむり始めました。